



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

Soares de Almeida, Jane

Letramento e escrituras: as professoras no contexto do simbólico das práticas de formação e
profissionalização docente

Revista Diálogo Educacional, vol. 14, núm. 43, septiembre-diciembre, 2014, pp. 911-937

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189132834014>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Letramento e escrituras: as professoras no contexto do simbólico das práticas de formação e profissionalização docente¹

Literacy and scriptures: the teachers in the context of the symbolic in practices of teaching training and professionalization

Jane Soares de Almeida

Livre-Docente pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Doutora em História e Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP), membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (Uniso) e líder do Grupo de Estudos de História da Educação da Uniso (GEHE), Sorocaba, SP - Brasil, e-mail: jane.almeida@pesquisadorcnpq.br

Resumo

O artigo procede a uma análise acerca da simbolização da imagem feminina no imaginário social no tocante à carreira docente, com base nas práticas de formação, profissionalização docente e coeducação dos sexos, numa perspectiva histórica. A educação feminina, desde o Brasil Colonial, sempre foi permeada de expectativas quanto à domesticidade

¹ Artigo extraído de pesquisa financiada pelo CNPq, na modalidade Bolsa de Produtividade em Pesquisa (2010-2013), a qual abordou a temática da presença feminina no magistério e as práticas formativas educacionais ao longo da história da educação brasileira.

como papel principal a ser desempenhado pelas mulheres. A abertura das possibilidades de exercício de uma profissão remunerada que se harmonizasse com esse papel fez com que o magistério de crianças fosse, desde o princípio, a orientação vocacional das mulheres na educação. Atualmente, esse panorama se ampliou e novas perspectivas profissionais foram abertas ao sexo feminino, embora ainda não se tenha atingido patamares igualitários em comparação ao sexo oposto.

Palavras-chave: Mulheres. Educação. Profissão docente. Coeducação. Igualdade.

Abstract

The article makes an analysis about the symbolization of the feminine image in the social imaginary, as regards the teaching profession, from training practices, teacher professionalization and coeducation of gender, in an historical perspective. From the colonial Brazil, female education was always filled with expectations of domesticity as the lead role being played by women. The opening of the possibilities of pursuing a gainful occupation that was in harmony with this role has made that the teaching of children were, from the beginning, a women vocational orientation in education. Today this situation has expanded and new professional opportunities were open to women, although still not reached egalitarian levels in comparison with the opposite sex.

Keywords: Women. Education. Teaching profession. Coeducation. Equality.

Introdução

Na História das Mulheres, é possível apreender o significado social do relacionamento entre os sexos, como paradigma que fornece importantes elementos de análise para se inserir as mulheres como sujeitos históricos, eliminando-se a invisibilidade de séculos passados, quando elas não apareciam como atores sociais. Com esse objetivo, fontes relegadas ao esquecimento emergem nas análises e são consideradas, assim como as articulações entre o público e o privado, e se reconhece que este último não é somente feminino e que a vida das mulheres não se esgota

nesse espaço. Atualmente, sabe-se que somente o equipamento biológico natural não é passível de clarificar as diferenças existentes entre homens e mulheres. A adoção do enfoque naturalista, ao alijar do sujeito sua condição de ser político e histórico, serve para justificar os mecanismos de opressão e dominação, da mesma forma que as teorias totalitaristas justificam as desigualdades com origem em raça, crença religiosa, poder econômico, entre outros.

A subordinação do sexo feminino ao sexo masculino é mais um mecanismo de controle social entre os dois sexos, o que também significa uma relação de poder. O poder visa, sobretudo, ao regramento de hábitos e costumes, à higienização e moralização de comportamentos e induz ao pleno acatamento dos preceitos legais, sociais e religiosos, o que leva inevitavelmente ao ideal positivista da Ordem e do Progresso. Esse ideal mantém os privilégios do grupo minoritário, seja quanto à classe social, seja quanto ao sexo. No passado, essa ideologia se evidenciou no liberalismo e a educação escolar representou um dos grandes instrumentos de sua manutenção.

Revisitando a História

Nos tempos coloniais brasileiros, a Igreja católica tinha obtido grande poder com técnicas eficientes de controle ideológico da população sob a égide da fé religiosa. Os conflitos posteriores da Companhia de Jesus com a Coroa Portuguesa impediram que esta última pudesse influir mais amplamente na escolaridade do povo, embora a estratégia da monarquia não se concentrasse em esclarecer a população por meio de um sistema escolar que possibilitasse seu desenvolvimento. Se a educação popular em geral praticamente não existia, o que dizer da educação feminina? Quando alguns pais mais esclarecidos entendiam que suas filhas deveriam aprender a ler e escrever, isso acontecia dentro dos lares, e aquilo que lhes ensinavam era muito diferente do que era oferecido aos meninos.

A ida das jovens ao convento, ou recolhimentos, significava aprender a bordar, coser, cozinhar doces, ler, escrever e fazer contas, além de um pouco de latim, música e história sagrada. Era uma educação que visava, sobretudo, preparar as jovens para o casamento em idade de extrema juventude. A sexualidade era reprimida, a extrema vigilância da família e da Igreja colaborava para a imposição de valores misóginos, e a mulher “carregava o peso do pecado original e, por isso, sobretudo sua sexualidade, devia ser vigiada muito de perto. Repetia-se como algo ideal, nos tempos coloniais, que havia apenas três ocasiões em que a mulher poderia sair do lar durante toda sua vida: para se batizar, para se casar e para ser enterrada” (ARAÚJO, 1997, p. 49).

No Império, a Igreja católica perdeu parcelas de poder, sofrendo um golpe final com sua separação oficial do Estado na República quando o Decreto n. 119, de 7 de janeiro de 1890, estabeleceu a liberdade de culto, o casamento civil, a laicização plena dos cemitérios, a inelegibilidade dos clérigos para cargos públicos, a negação do direito ao voto aos padres e a proibição do ensino religioso nas escolas – premissas lideradas por intelectuais do porte de Rui Barbosa, Caetano de Campos e Rangel Pestana, entre outros (REIS FILHO, 1989).

A urbanização e a penetração do capitalismo industrial vindo da Europa dariam uma nova tônica à vida em sociedade, na qual a educação de homens e mulheres impunha sua necessidade. Havia alguma clareza quanto à importância da educação feminina, e a antiga mulher colonial se tornou um anacronismo em vista das exigências sociais da urbanização. A chegada da Corte ao Rio de Janeiro, em 1808, e a consequente imitação do modo de vida europeu levou as famílias a procurarem a figura das preceptoras estrangeiras para educarem suas filhas. Predominava um tipo de instrução na qual o cultivo das artes, a música, a poesia, os romances visavam preparar as jovens para brilharem nos salões e conseguirem bons casamentos. Se nos tempos coloniais o casamento tinha razões econômicas, nos anos finais do Império o amor romântico foi reinventado e toda

a educação feminina estava voltada para a aspiração de casar e ter filhos (ALMEIDA, 1998).

O regramento da sexualidade tinha no catolicismo seu grande poder moralizador. A Igreja condenava os desvios sexuais e a conduta desregrada de cada indivíduo, punindo aqueles que se afastavam dos reais objetivos do intercurso sexual — ou seja, os que se recusavam a obedecer ao princípio do sexo como meio de procriação, as relações extraconjugais e a sexualidade excessiva.

A instituição da escola laica e a não obrigatoriedade do ensino religioso nas salas de aula promoveu, a partir da República, uma pretensa laicização quanto à educação. Quanto à educação feminina, os dogmas que regravam a vida das mulheres não tiveram diferenças nos dois períodos. Isso se deu mesmo com os movimentos femininos pelo direito ao voto e por educação não diferenciada para os dois sexos, reivindicações que se chocavam com a herança portuguesa de manter as mulheres segregadas nos lares, ausentes da vida pública, submetidas ao poder patronal que se exercia no espaço privado e à dupla moralidade que imperava no sistema social.

A educação feminina em São Paulo

As primeiras notícias que se tem de escolas para instrução feminina na Província de São Paulo datam de 1836, quando se criou uma Fazenda Nacional de Agricultura onde “meninas órfãs aprenderiam as primeiras letras, doutrina cristã e indústria rústica e doméstica própria do sexo” (MOACYR, 1942, p. 42).

Na capital paulista existiam algumas iniciativas de colégios para meninos e meninas, mas eles funcionavam precariamente e a instrução feminina se concentrava mais em pequenas classes abertas por particulares, havendo baixa procura e duração efêmera. A figura da *mademoiselle*

ministrando aulas de francês ou alemão era vista nas famílias abastadas como sinônimo de elegância e de *status* social. Essas professoras, mais propriamente governantas ou preceptoras, ministravam aulas em sua própria língua, pouco conhecendo o idioma português ou a história do país onde se encontravam, mas representavam a alternativa possível de educação feminina, sendo raras as professoras brasileiras que poderiam ensinar bem a língua pátria ou ministrar qualquer outro tipo de conhecimento.

A mentalidade vigente, herdeira legítima do colonialismo, dava pouco valor à instrução feminina, concentrando sua atenção nas normas sociais que impediam as mulheres de ocupar espaços sociais e até mesmo de saírem desacompanhadas. Essa imagética se estendeu ao longo do Império e durante os anos republicanos. No Império, a educação feminina se concentrava nas aulas de ensino elementar com um pouco de gramática e aritmética, dando-se preferência para as prendas domésticas que visavam preparar as meninas para o casamento, que costumava acontecer muito cedo. Não eram raros os enlaces com noivas crianças de doze anos, que não conseguiam ir além dos rudimentos das primeiras letras e logo estavam dirigindo residências, empregadas e cuidando de filhos (COSTA, 1979).

Nas grandes fazendas que floresciam no interior da província e nas vivendas citadinas, meninos e meninas aprendiam noções básicas ministradas por professores leigos, tal era a carência de mestres no período. As meninas até poderiam frequentar essas aulas durante um determinado período. Posteriormente, quando os meninos se adiantavam por serem considerados aptos a aprender latim, francês ou geometria, paravam de estudar junto das meninas, e a elas se reservava uma instrução que visava ao mundo doméstico e ao desenvolvimento de atributos como saber música e dança como sinônimos de uma educação esmerada.

As mulheres que desejavam trabalhar no ensino submetiam-se a exames públicos feitos no Palácio do Governo, na capital, e na Câmara Municipal, no interior, daí a denominação *mestras de palácio*. No entanto, o magistério era considerado uma profissão que não dava prestígio profissional e pagava salários baixos, atraindo pessoas pouco preparadas e

com escasso nível de instrução. Procuravam pelo magistério aquelas que tinham dificuldades de sobrevivência, tanto que, em 1867, uma professora denunciou ao Inspetor Geral da Instrução uma escola aberta para meninas cuja mestra não sabia ler (RODRIGUES, 1962, p. 109).

A ideia de alocar às mulheres a *sagrada missão* de educar transitava pelo imaginário da época, antes mesmo dos positivistas, seus mais ardentes defensores no período republicano. Em 1876, criou-se no Seminário das Educandas uma Escola Normal destinada a dar instrução e habilitar as órfãs e outras jovens que demonstrassem interesse em se tornarem professoras. A escola tinha um currículo mínimo de lições de gramática da língua nacional, teoria e prática das quatro operações aritméticas, doutrina cristã, língua francesa e música vocal e instrumental. As educandas recebiam esse ensino gratuitamente e, em contrapartida, eram obrigadas a servir no magistério depois de concluírem os estudos (REIS FILHO, 1989).

Após a República, com o país comemorando seu ingresso no século XX, sob os auspícios liberais de universalizar e democratizar a educação, a permanência de valores morais de cunho religioso continuou vigorando na sociedade. No cotidiano das pessoas comuns, a religião nunca realmente perdeu influência e os princípios da tradição católica permaneceram no imaginário social em relação ao sexo feminino, esculpindo mentes, regrando corpos e almas, ditando normas de conduta proibitivas da sexualidade, moldando consciências. O século XX, em seus anos iniciais, redesenhou os contornos de uma sociedade na qual os papéis sexuais tradicionais eram assumidos culturalmente e aceitos sem muitas incertezas. Os limites de convivência entre os sexos eram claramente definidos e transmitidos de forma a serem interiorizados sem questionamento pelos agentes sociais que ditavam as normas de conduta social.

A identidade feminina resguardada nos vários segmentos sociais era definida numa moldura cultural em que valores, normas, expectativas, imagens, regras, conceitos e preconceitos compunham o arcabouço social e determinavam os hábitos e costumes. Das mulheres se esperava a permanência no espaço doméstico, o recato, a submissão,

o acatamento da maternidade como a mais elevada aspiração. Dos homens, a atuação no espaço público, no mundo do trabalho, na política, o exercício da liberdade, inclusive sexual, e a incorporação dos atributos de proteção e autoridade.

Pela importância que os liberais republicanos atribuíam à escola, o magistério e a educação eram vistos como instrumentos eficazes e determinantes para a formação de profissionais encarregados de exercer o ensino. Porém, as escolas Normais públicas eram insuficientes para atender à demanda e logo se estendeu a autorização de funcionamento para escolas Normais Livres particulares e municipais. As mulheres que podiam frequentar as escolas Normais, já que nem todas conseguiam essa oportunidade, aprendiam as prendas domésticas e a música, juntamente com português, francês, aritmética, geografia, história, pedagogia, em classes separadas por sexo.

Nos anos de 1930 e 40, inaugurou-se uma era mais harmoniosa entre Igreja e Estado, com consequente retomada do poder católico, o que se deu pela ação coordenada dos bispos, com a ocupação de postos no governo por homens católicos, a atividade dos religiosos leigos, a fundação e ampla divulgação de revistas eclesiais. A recuperação da ação da Igreja católica referia-se ao âmbito público, pois não existem indicações de que tenha se ausentado em essência no interior dos lares brasileiros, que em sua maioria professavam a fé católica e eram sensíveis à influência das vestes escarlates.

Na educação feminina, a permanência das tradições religiosas e culturais destinava às filhas das oligarquias uma educação rebuscada, nos moldes lusitanos de destacar as prendas domésticas, falar francês, saber dançar, tocar piano, conversar com recato, conhecer as regras de etiqueta, enfim, o que se esperava que uma mulher soubesse antes do casamento. As mulheres eram educadas para serem o esteio moral da família, as preservadoras da tradição e as perpetuadoras das regras religiosas. Nisso os colégios e internatos católicos foram imbatíveis (MANOEL, 1996).

Entre os colégios católicos destinados ao ensino das filhas da elite paulistana e as escolas profissionais dirigidas às jovens da população

carente, erigiram-se as escolas públicas para a educação popular e as escolas Normais, como instituições destinadas à classe média, que se estruturava no período pós-republicano. Compunha-se um cenário no qual a educação feminina passou a ser importante, devidamente atrelada, em todos os níveis, à *destinação natural* das mulheres e em estreita relação com o universo doméstico. No período de 1910 a 1940, as escolas Normais se alicerçaram como instituições procuradas pelos segmentos médios, incumbidas de formar os futuros quadros profissionais que o Estado necessitava para o ensino primário. As cidades do interior viram florescer vários estabelecimentos de ensino, procurados pelas filhas dos fazendeiros, dos ricos comerciantes e dos profissionais liberais da região.

Antes e depois da República, outra possibilidade aberta às jovens da elite e classe média foi representada pelas escolas americanas protestantes, que introduziram um sistema misto de ensino ao qual chamavam de *coeducativo*, com modernos métodos pedagógicos (HILSDORF, 1986; ALMEIDA, 2007). Abriram-se, também, escolas particulares laicas, graças à legislação republicana que contemplava essas iniciativas. As escolas eram dirigidas por estrangeiras imbuídas da necessidade de se voltarem para a educação feminina, ampliando-se assim mais espaços educacionais. Entretanto, mesmo com essas iniciativas, nos lares a situação das mulheres continuou idêntica, esposas e filhas eram submetidas ao poder patronal, que lhes dirigia o destino e ditava as regras de conduta, com o aval da sociedade.

No âmbito da sociabilidade e do imaginário, a religião católica manteve as mulheres debaixo de seu controle por meio da ideia de pecado e da sacralização dos corpos e das almas. A maternidade era a missão sagrada e, para seu correto desempenho, erigiram-se os principais deveres das mulheres. Tais deveres subentendiam a dominação, a opressão e a renúncia, impunham preconceitos e legitimavam o jugo masculino exercido no matrimônio sagrado e indissolúvel, assim como nas relações parentais. Ao dominar as mulheres, a Igreja católica ratificava esse poder nos ritos do espaço público, introduzindo-se nos lares pela presença do padre confessor, recebido como pessoa da família, cuja função consistia justamente

em normatizar condutas e impor regras rígidas para o sexo feminino. Ao mesmo tempo, fechavam-se os olhos para os deslizos masculinos, tudo de acordo com as normas sociais e com o objetivo de se preservar a família e a pátria.

Em nome da higiene, da moralidade e religiosidade, da pureza e preservação da raça e da sobrevivência social, as mulheres continuaram a ser submetidas a padrões comportamentais que serviram para impor barreiras a sua liberdade, autonomia e, principalmente, sexualidade. Educar as mulheres passou a ser uma necessidade imposta diante de uma sociedade que se urbanizava e ditava novas regras de convivência no espaço citadino. Para isso, era preciso criar escolas em número suficiente, e a educação se ampliou quantitativamente. Assim, escolas foram inauguradas — colégios católicos, escolas protestantes e escolas públicas —, herdeiras de um mesmo pressuposto: educar as mulheres para tornar melhores os homens, instruir as futuras mães para que contribuíssem para a grandeza da pátria.

As escolas Normais deveriam formar professoras para um desempenho profissional calcado no humanismo, na competência e na moralidade. Às mulheres essa educação em nível médio deveria bastar, mantendo-se o sexo feminino com um destino profetizado e ocupando o segundo lugar na esfera social.

Lugar das mulheres é no lar: educando para a domesticidade

No século XIX, as moças se casavam muito cedo e não conseguiam ampliar sua instrução além do elementar, dedicavam-se à religião, às prendas domésticas e à música. Muitas vezes, não chegavam sequer a aprender a ler e escrever. Somente após a República o Estado se preocupou com a educação feminina e moveu esforços no atendimento à demanda pela escolaridade, vinda principalmente das reivindicações da classe média, que se expressou numa maior força de pressão, uma vez que para tais segmentos a educação se constituía num dos instrumentos mais eficazes para a ascensão social.

O Império introduziu poucas modificações nas expectativas sociais acerca do sexo feminino. O espaço urbano que se expandia possibilitou, com a chegada dos reis portugueses ao Rio de Janeiro, no início do século XIX, transferir parcelas da população rural para a nova sede da Corte e, consequentemente, exigir das mulheres outro tipo de comportamento, derivado da convivência social no espaço citadino.

A segunda metade do século estabeleceu nas grandes cidades uma notável expansão física. Porém, os surtos de industrialização, embora não tenham modificado seu perfil colonial de economia agrária, possibilitaram que o meio urbano se fortalecesse, os espaços da sociabilidade foram ocupados pela família e a vida modificou-se. A antiga Colônia, tornada independente, porém ainda monárquica, estabeleceu um padrão de mulher frágil e abnegada, comportamento pregado inicialmente às moças de “boa família”, para em seguida se deslocar para as classes trabalhadoras.

Esse comportamento exaltava a virgindade, as virtudes burguesas e o esforço individual como normas a serem seguidas para se adequar aos padrões de uma sociedade que se urbanizava rapidamente. O processo de urbanização promoveu alterações na posição social feminina, embora o domínio masculino continuasse sendo determinante na organização vigente. O regime republicano somente instituiu um código civil em 1916, de acordo com o qual o homem chefiava a família, administrava os bens e autorizava o trabalho feminino, cabendo a ele o exercício do pátrio poder. O amparo legal era o que menos pesava nos comportamentos ditados pela herança portuguesa e as tradições imutáveis desde os tempos da Colônia, que colocavam o homem no centro do universo social e doméstico.

Nos tempos coloniais e imperiais, o casamento era a alternativa para a vida conventual escolhida pelas mulheres de classe privilegiada, que desejavam livrar-se de um pai opressor, um marido não desejado, ou mesmo adquirir mais conhecimentos. Em contrapartida, no século XX sua posição social sofreu alterações, quando já podia aspirar a uma educação mais cuidadosa, apesar de se manter a supremacia masculina. Alçadas à categoria de *rainhas do lar*, graças aos positivistas e higienistas, deveriam dedicar-se integralmente à família e aos cuidados domésticos.

O trabalho para as mulheres das classes média e dominante era permitido e aceito somente em casos excepcionais e de necessidade extrema, como viuvez ou falência financeira. A urbanização, que atraiu as mulheres para fora das fronteiras do mundo privado, também exigiu delas os comportamentos morais que a sociedade burguesa esperava que desempenhassem, como o cuidado com a família, a educação dos filhos, o apoio ao marido, enfim, que acatassem o papel de anjos tutelares, tão privilegiado nos romances da época. A derrubada do regime monárquico não alterou a situação feminina no país, e as mulheres tiveram negado o direito ao voto pelo governo republicano. O principal argumento era o de que a inserção na vida política contaminava sua pureza, necessária para manter o lar brasileiro longe das *torpezas públicas*.

Nos anos iniciais do século XX, para o contingente feminino, as primeiras iniciativas no sentido da conquista de mais direitos revelou-se na possibilidade de apropriação de conhecimentos que transcendessem o privado. Enquanto os homens disputavam poderes no espaço público, mantinham-se as mulheres na penumbra doméstica e domesticadora, confinadas num espaço restrito que lhes tolhia a liberdade e a expansão de sua inteligência e de seu talento. Distantes dos olhares vigilantes da cidade e resguardadas pelo recato e pela própria ignorância, constituíam uma parcela do mundo social urbano que, apesar de visível nas esferas mundanas e reprodutivas dos segmentos sociais, era a grande ausente da vida pública, do campo científico e da produção.

Nesses anos, começaram as primeiras manifestações femininas no plano político e ideológico, reivindicando educação, instrução e privilégios sociais, como trabalho e profissão, além do direito ao voto. Foi nessa época que surgiram as primeiras publicações femininas em defesa desses direitos, um movimento que aconteceu no interior das classes médias e altas, dirigidas por mulheres que pretendiam conseguir mais visibilidade social e mais liberdade individual. O movimento significou uma transgressão, considerando-se a arraigada mentalidade da oligarquia a que pertenciam essas mulheres e que, certamente, sentiu-se ameaçada com as contestações femininas. Não eram muito numerosas, mas conseguiram

abalar alguns alicerces solidamente enraizados e promover debates numa sociedade que nunca aceitou a presença feminina, a não ser como ornamento de salões (ALMEIDA, 1998, 2007).

A submissão pela via da doutrinação religiosa era representada principalmente pela Igreja católica, que instalou o mito da mulher-mãe-redentora, isenta de qualquer pecado, porque a ela caberia a reprodução da raça, derivando-se desse fato biológico uma ideia de superioridade moral que, no entanto, não foi suficiente para proporcionar mais direitos ao sexo feminino. As ideologias veiculadas pelo Positivismo e pelo Higienismo encarregaram-se de manter as mulheres no espaço doméstico e a impor regras de conduta que regulavam seu comportamento em limites estreitos. A educação positiva fez dela anjos de bondade, redentoras da Família e da Pátria, que, por meio de sua obra meritória, firmar-se-ia entre as grandes nações do mundo. A educação higiênica revelou mulheres contidas e cerimoniosas, segundo os padrões europeus, e, sendo o culto superior ao inculto, caberia aos homens a função cerebral e às mulheres as atividades domésticas, dessa vez orientadas pelo uso da inteligência e atendendo aos preceitos higiênicos:

Do ponto de vista dos higienistas, a independência da mulher não podia extravasar as fronteiras da casa e do consumo de bens e ideias que reforçassem a imagem da mulher-mãe. Por isto, sua presença nas cate-drais da ciência era intolerável. A mulher intelectual dava mau exemplo às outras mulheres. Obrigava-as a ver, e quem sabe a acreditar, que podiam subsistir por iniciativa própria, sem concurso dos maridos. Emancipada intelectual e profissionalmente, a mulher comprometia o pacto machista firmado entre a higiene e o homem. Para que este pacto sobrevivesse, a higiene precisava continuar garantindo a posse da mulher pelo homem. A mulher que trabalhava punha em risco os termos do acordo (COSTA, 1979, p. 260).

As mulheres deveriam cultivar-se para viver em sociedade e serem agradáveis aos homens, porém não poderiam concorrer com eles

profissional e intelectualmente, pois isso seria ultrapassar os limites da segurança social e representaria um risco se lhes fosse possibilitado liberar-se economicamente do marido ou dos pais e tornar-se iguais em relação ao intelecto. Em princípio, caberia a elas regenerar a sociedade e, para isso, precisavam ser instruídas. Mas instruídas de uma forma que o lar e o bem-estar do marido e dos filhos fossem beneficiados. A instrução feminina deveria reverter-se em benefício à família e desta à Pátria, que se expandiria em seu desenvolvimento, alinhando-se com as grandes nações do mundo.

O discurso higiênico buscava justificar os paradoxos da submissão ao considerar uma suposta inferioridade orgânica e intelectual atribuída às mulheres, pois sua alma, seu caráter e sua superioridade moral eram o que mais importava. A educação escolarizada, como veiculadora desses pressupostos, embora domesticadora, passou a ser importante e necessária para que não se transcendesse os limites impostos pelas estruturas sociais. As mulheres poderiam ser educadas e instruídas, era importante que exercessem uma profissão, no caso, o magistério, e colaborassem na formação das gerações futuras. Porém, não poderiam exercer profissões nas quais concorressem com os homens, ressaltando-se que a missão principal de suas vidas era a geração e a criação de filhos saudáveis para o país em desenvolvimento. Delineada essa missão, tudo o que se seguiu ideologicamente foi preservar o culto ao feminino e manter a mulher intocada dos efeitos nocivos da vida terrena, num espaço próprio, onde dominavam os sentimentos, a espiritualidade e a superioridade do coração sobre a razão, o que significava o cerne de sua existência.

Educar as jovens das camadas populares significava ensinar corte e costura, pois ler e escrever pouco lhes valeria no futuro. Para elas, bastaria a assinatura do nome e um pouco de leitura do missal, considerando-se perda de tempo que as meninas se dedicassem a aprender coisas que poderiam lhes ser prejudiciais e que descuidassem do que era realmente importante, como cuidar da casa e dos filhos.

As filhas da classe dominante recebiam um tipo de instrução semelhante, com destaque para as prendas domésticas acrescidas de alguma instrução artística, uma leve cultura literária e as normas de etiqueta essenciais para o convívio social. Para essa classe social, a educação feminina era uma realidade aceita sem ressalvas, mas o grande problema eram as escolas.

Os tempos republicanos e o final do século mostravam uma mudança gradativa nas mentalidades femininas. Ao considerar o lar como o real espaço para as mulheres e o casamento sua garantia de felicidade, elas principiaram, gradualmente, a questionar esses valores — afinal, séculos de dominação não seriam extintos tão facilmente, apesar dos novos valores políticos e sociais que se impunham no alvorecer do novo século. Nesse discurso havia implícito o questionamento da condição feminina e de uma identidade construída com base nos papéis familiares e na capacidade reprodutiva das mulheres, procurando valorizá-las como atores sociais, com o direito de participar da esfera política do País.

A intervenção feminina supunha-se capaz de uma ação moralizadora no seio da sociedade e servia para manter a unidade da família e da Pátria. A função materna não mais era apenas biológica, mas social e patriótica. Situava-se nessa identidade uma representação das mulheres burguesas educadas que haviam se radicado nas cidades, abandonando as distantes fazendas, sua antiga morada, e que agora transitavam no espaço público e no mundo social e da política.

No ambiente urbano e industrializado onde puderam dar os passos iniciais pela emancipação, que ainda demoraria a ser alcançada, sua educação revestia-se de grande importância. Para atuar significativamente nessa sociedade, exigia-se que fossem novas mulheres, capazes de questionar e reivindicar seus direitos, sem descuidar do trato materno e doméstico. Ao reivindicarem o espaço público, destacava-se a importância do privado na vida dos homens, valorizando seu trabalho no lar e a grande responsabilidade de educar as futuras gerações, o que revelava uma ambiguidade revestida de conflitos. A competência no lar era determinante

para a competência profissional e para a relevância da participação política; nesse sentido, a instrução impunha-se como prioridade. A emergência dessas novas mulheres, necessariamente, deveria vir acompanhada de uma educação adequada que as preparasse para os cuidados com o lar e lhes possibilitasse uma inserção no campo profissional.

Não foram poucos os que se opuseram à ideia de mulheres instruídas e profissionalizadas, principalmente os pertencentes ao catolicismo conservador, que via no acesso feminino à instrução uma ameaça. O mesmo era compartilhado pelo clero, pois, na luta contra a laicização do ensino, a Igreja católica insurgiu-se contra o regime coeducativo introduzido pelas escolas americanas protestantes, desde o fim do século XIX (ALMEIDA, 2007).

A estratégia adotada pela Igreja foi a criação do sistema de internatos destinados às filhas das oligarquias e da classe média alta, os quais tiveram grande aceitação pelos paulistanos, que os consideraram como a solução para alguns problemas básicos: apresentavam uma proposta educacional que não atentava contra o tradicionalismo patriarcal da sociedade paulistana; o ensino não estava comprometido com as noções de modernidade que tanto assustavam as oligarquias; representavam segurança para as famílias que desejavam que as filhas estudassem fora de casa; e permitia às moças o ingresso na vida religiosa, que era um dos mais caros ideais das famílias patriarcais paulistas.

Após a Proclamação, mulheres lecionando nas classes do Primário foi algo visto com agrado pelos dirigentes do Sistema Escolar Paulista e pelos liberais republicanos. No entanto, os atributos de missão, vocação ou sacerdócio, com o desempenho da docência, não se referiam apenas às mulheres, mas ao professorado de modo geral. Professores e professoras estavam imbuídos do *dever sagrado* de conduzir as novas gerações no caminho da educação e da instrução, as quais, por sua vez, levavam ao progresso da nação.

Os anos de 1930-40 produziram no país uma efervescência educacional que, entre outras coisas, discutiu a coeducação. As escolas Normais haviam se disseminado por todo o Estado de São Paulo,

inaugurando cursos nas cidades do interior, tanto oficiais como particulares. Nas escolas pertencentes ao ensino público, as classes mistas vinham se tornando uma realidade, o que era defendido pelo Poder Público pela economia que representavam para o Estado.

A Igreja, que sofreu um abalo com a laicidade do ensino no regime republicano e com a concorrência das escolas americanas protestantes que se instalaram no Brasil, procurava ocupar um espaço na educação e recuperar sua influência na sociedade. Nos anos seguintes, apesar das restrições sofridas, isso não chegou necessariamente a abalar os fundamentos do catolicismo, nem ofereceu risco verdadeiro à Igreja católica ou lhe disputou a prioridade no Brasil, país essencialmente católico, herdeiro de suas tradições e cuja população professava a religião de seus colonizadores.

O magistério alicerçou-se como trabalho feminino em definitivo e manteve as prerrogativas conquistadas. A sociedade masculina aceitou sem mais protestos, com exceção de uma ou outra voz isolada, a profissão de professora. O poder público regulamentou as horas de trabalho em meio período diurno, para que as mulheres pudessem cuidar da casa, e fez algumas concessões trabalhistas, como férias e salários não diferenciados, pois, afinal, passaram a ser eleitoras. Os órgãos oficiais incentivavam o trabalho das mulheres no magistério, porém muitos agentes sociais ainda consideravam a casa e o cuidado com a família o seu verdadeiro lugar. Mesmo assim, os homens permaneceram como chefes da casa e responsáveis pelo sustento da família.

O Estado Novo, nos anos de 1930, estabeleceu uma política de ambiguidades em relação ao professorado, pois mantinha a categoria num esquema de contenção salarial e também procurava dignificar a imagem profissional. As mulheres, que já eram maioria no magistério, do ponto de vista social exibiam uma imagem assexuada, ao incorporar a maternidade e o papel de guardiãs da moral da família e da Pátria.

Nesse sistema ambivalente, a demanda pela educação escolarizada, o valor da escola como agente educativo e a proliferação das escolas Normais no interior do Estado viabilizaram uma ampliação da educação

que, ao atingir maior parcela da sociedade, também se firmava como instituição pública. Aumentada a procura pela escola, aumentou também seu valor, e as escolas Normais passaram a receber grande número de alunas, pertencentes aos segmentos médios. Essa classe via no magistério uma possibilidade de ascensão social, e as jovens normalistas e futuras professoras principiaram a desfrutar de maior liberdade pessoal advinda do exercício da profissão, que, envolvida numa aura de respeitabilidade, permitia sua profissionalização sem grandes problemas.

Para as professoras primárias do começo do século, o magistério foi o ponto de partida, foi o *possível* no momento histórico em que viveram. Significou o trânsito do invisível para a visibilidade e a realização de alguma coisa, que não o pouco prestigiado serviço doméstico. O magistério era o trabalho intelectual e assalariado sem conotação pejorativa; tinha o poder de conceder uma palavra mais abalizada num meio ignorante; conferia mobilidade social, mais liberdade e respeito entre as classes trabalhadoras; e possibilitava bem-estar econômico. Isso era muito mais do que essas mulheres tinham tido até então.

As escolas Normais paulistas: espaços femininos tradicionais

Além das escolas de instrução básica para as meninas, o discurso oficial acatava que deveria haver a profissionalização feminina, representada por um trabalho que não atentasse contra as representações acerca de sua domesticidade e maternidade. O magistério inseria-se perfeitamente bem nessa categoria.

A primeira Escola Normal de São Paulo, criada pela Lei n. 34, de 16 de março de 1846, foi destinada primeiramente apenas ao sexo masculino. Instalada na sala de um edifício na Sé, não possuía regimento interno e apresentava relatório à Inspetoria Geral da Instrução Pública, sob a qual estava submetida. Era uma escola de um único professor, que acumulava também a função de diretor e acompanhava a turma de alunos até o fim do curso. Em 1846, a escola contava com 19 alunos matriculados, um

número que se manteve mais ou menos constante até 1886, com uma média de dois diplomados por ano, o que resulta quarenta professores formados em vinte anos de existência. No ano seguinte, pela Lei n. 5, de 16 de fevereiro de 1847, inaugurou-se uma Escola Normal Feminina, no Seminário das Educandas, conhecido na época por “Seminário do Acú”. Nos mesmos moldes da escola masculina, funcionava com curso de dois anos e possuía um programa restrito no qual se incluía Gramática Portuguesa, Aritmética, Doutrina Cristã, Francês e Música. Em 1851, um decreto mandou prover as cadeiras públicas do sexo feminino com educandas maiores de 25 anos que revelassem aptidão para o magistério. A escola durou menos de dez anos e foi suprimida pela Lei n. 31, de 7 de maio de 1856.

Em 1874, a Lei n. 9, de 22 de março do mesmo ano, criou novamente a Escola Normal, que passou a funcionar no ano seguinte. Essa escola apresentava tanto a seção masculina como a feminina. A primeira funcionava no período da tarde, nas salas do extinto Curso Anexo da Academia, e a segunda, no Seminário da Glória, ambas com curso de dois anos. Entretanto, o curso também foi fechado em 1878, por falta de verbas, e novamente reativado em 1880, quando passou a funcionar na Rua da Boa Morte, até sua mudança para a Praça da República, em 1894, com duração de três anos (REIS FILHO, 1989).

A escola cresceu nas décadas seguintes e, no período republicano, chegou a ter um surto expansionista, estendendo-se para o interior e abrindo várias instituições na capital paulista, principalmente após a reforma efetuada em 1890 por Caetano de Campos, no governo de Prudente de Moraes. Nessa reforma, instituiu-se ensino gratuito para ambos os sexos, com o curso feminino funcionando separadamente e com programa mais restrito, em que se continuava a apreciar as prendas domésticas. Para matricularem-se na escola, as moças deveriam ter mais de 15 anos, e os rapazes, mais de 17 anos. As escolas Normais representaram, no período, a oportunidade de prosseguimento da educação básica para as meninas e a profissionalização das jovens de poucos recursos. Conforme idealizava o imaginário da época, o magistério revestia-se de um caráter

de domesticidade e consolidava a expectativa de prolongamento das funções exercidas no lar.

A reforma efetuada em 1890 por Caetano de Campos, então diretor da Escola Normal, ao transformar em escola-modelo a escola preliminar anexa à Escola Normal, colocou duas mulheres em cargos mais destacados no ensino: D. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, encarregada, a princípio, da parte administrativa e da organização da escola-modelo, e a norte-americana Miss Márcia Browne, que tomou a seu encargo a parte técnica e prática e, posteriormente, assumiu a direção, em 1892. Por essa época, Miss Márcia Browne era responsável pela direção da Escola Normal do Mackenzie College (1886), que funcionava como *Training School* desde 1875 e, a pedido, auxiliava Caetano de Campos na reforma do Ensino Primário e Normal em São Paulo. Convencido das ideias liberais da sua época, não fazia grandes diferenciações na formação dos futuros mestres no tocante a cada sexo, porém colocava-se a favor de uma educação secundária feminina que promovesse o desenvolvimento intelectual da futura mãe de família, capaz de formar uma raça excepcionalmente preparada para um futuro grandioso².

Quando a seção feminina da Escola Normal inaugurou-se em São Paulo, no Seminário da Glória, foi primeiramente destinada às órfãs sem dote e às jovens de poucos recursos que precisavam trabalhar para sobreviver, dada a possibilidade remota de um bom casamento.

O casamento apoiado em bases econômicas que imperou no século XIX, no qual a mulher era usada como objeto de troca, no século XX incorporou o conceito da união amorosa entre duas pessoas, porém a pobreza da mulher continuava sendo um empecilho, como podemos verificar nos romances da época. Para as mulheres das classes médias e dominantes, casar-se era a forma de ascender socialmente ou manter a posição social em caso de infortúnio, mesmo que não amassem o futuro marido.

² Os dados foram extraídos do relatório apresentado em 1º de março de 1891, pelo Dr. Antonio Caetano de Campos, e encontram-se registrados no *Anuario do ensino do Estado de São Paulo 1907-1908*, p. 115.

Se um casamento fosse difícil de conseguir, precisavam, essas moças, para não ser um peso para a sociedade ou ter de viver da caridade alheia, obter um meio de sobrevivência proporcionado por uma profissão digna, de acordo com o ideal feminino, e que não atentasse contra os costumes, herdados do Período Colonial, de manter as mulheres circunscritas ao espaço doméstico e ao cuidado com as crianças.

O exercício do magistério representava um prolongamento das funções maternas, e instruir e educar crianças era considerado não somente aceitável para as mulheres, como também era a profissão ideal para elas, em vista de possuírem moral ilibada, serem pacientes, bondosas e indulgentes para lidar com os alunos. Mesmo assim, a concepção implícita na frequência das escolas Normais pelas mulheres, e na educação feminina de modo geral, continuava atrelada aos princípios veiculados de que ela era necessária, não para o aperfeiçoamento ou satisfação dessas mulheres, mas para que fossem esposas agradáveis e mães dedicadas. Esse imaginário legitimava sua exclusão de outros níveis de ensino e justificava currículos que privilegiavam prendas domésticas em detrimento de outras disciplinas. A esse respeito, homens e mulheres concordavam, embora com algumas divergências, e havia consenso quanto à necessidade de a mulher instruir-se e educar-se, desde que mantida dentro dos limites que não representassem risco para as normas sociais vigentes.

Nos anos pós-República, de acordo com o pensamento positivista e republicano, alicerçou-se o projeto de se empregar mais mulheres nos quadros do magistério, principalmente no Primário, e as considerar mais qualificadas para educar a infância. O trabalho feminino deixou de ser contingencial e ditado apenas pelos atributos de vocação e missão, tornando-se, no novo cenário econômico, uma exigência diante dos tempos que corriam, não somente pela profissão em si, como em relação ao ingresso financeiro. Em contrapartida, o sistema coeducativo, ao pregar ensino igual para ambos os sexos, confrontar-se-ia com os ditames católicos e com a *natureza do povo brasileiro*, que ainda considerava as questões morais superiores aos apelos da modernidade.

A educação feminina, praticamente inexistente na Colônia e relegada a plano secundário no Império, teria na República uma atenção renovada, com o advento de uma nova ordem política que veiculava ideais democráticos e liberais, de acordo com os quais a educação seria a mola propulsora para o desenvolvimento e as mulheres não poderiam, consequentemente, deixar de ser incluídas em suas formulações. Perseguindo o ideal positivista e católico de as mulheres terem um papel social de perpetuadoras da raça e da tradição, elas seriam as principais educadoras da infância no magistério público paulista.

Os americanos reforçaram essa tendência quando colocaram professoras missionárias e brasileiras convertidas à frente das escolas paroquiais e incumbidas das aulas nos colégios, conforme já acontecia em seu país de origem. Nos colégios católicos, as freiras se encarregavam de instruir e educar as meninas e, nas escolas particulares, eram as mulheres as principais agentes educativas. Em consonância com esse imaginário, era necessário que, desde os bancos escolares, meninos e meninas recebessem idêntica educação, o que beneficiaria ambos os sexos. Isso motivou forte oposição do catolicismo conservador, que via na coeducação dos sexos um perigo para a moral e para os costumes, o que comungava com a ideologia de que havia uma vocação natural para cada sexo (ALMEIDA, 1998).

A vitória do catolicismo no campo educacional e a oficialização da separação dos sexos nas escolas com a Reforma Capanema, em 1942, conservaram-se as mulheres em seus espaços tradicionais: os meninos continuaram a serem educados para a inserção no mundo público, e as meninas, para o desempenho do papel materno.

No entanto, a coeducação dos sexos nas escolas, princípio defendido pelos educadores protestantes e, posteriormente, na escola pública, apresentou uma falha crucial, ignorando um princípio básico: de nada adiantaria educar, juntos, meninos e meninas se as expectativas sociais quanto ao desempenho dos papéis sexuais se mantinham ancoradas em sólidos princípios tradicionais. Pela primeira vez a escola, tradicional em sua essência, adiantou-se às mudanças sociais e intentou renovar sua

prática pedagógica, não alijando as meninas e as jovens dos conhecimentos necessários para uma educação abrangente.

A sociedade, ao aprovar a coeducação nos anos pós-Capanema, com a instituição das classes mistas nas escolas públicas, num sistema escolar que se expandia, não abriu espaços sociais para as mulheres em seus quadros no mundo do trabalho ou quanto ao regramento de direitos e de conduta.

A oferta de educação escolarizada para as jovens por si só não garantiu as mesmas oportunidades que as oferecidas ao sexo masculino, como ainda hoje não garante, se não for acompanhada de mudanças sociais e de mentalidades compatíveis. Isso deriva do fato de a educação admitir gradações, desde aquela que se realiza no ambiente escolar até a que se prolonga na família, na sociedade e no mundo do trabalho. Educando conjuntamente, sem distinções curriculares e normas disciplinares, a escola cumpre seu papel quanto às aspirações democráticas, manifestas desde o período republicano, no tocante ao ensino igual para os dois sexos, e enfocada brevemente no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932. Nisso reside sua função socializadora, nas relações entre os sexos e no exercício da cidadania para todos, sem distinções de qualquer natureza.

Os anos de 1970 coroaram com êxito um movimento que havia iniciado na virada do século XX e sido constantemente interrompido por conta das diversas convulsões sociais e políticas do mundo. Durante décadas, a ação feminina sofreu mudanças quanto aos paradigmas propostos e defendidos, mas, em comum, houve como pano de fundo o desejo primordial inerente a todos os seres humanos: *liberdade*. Se nos anos iniciais do século XX as reivindicações femininas se voltaram para o direito das mulheres de votarem e terem as mesmas oportunidades educacionais que os homens, na segunda metade do século se questionou de forma ainda mais enfática a submissão e a dependência do ponto de vista econômico. Na esteira das reivindicações transparecia o direito de escolha: do parceiro, da profissão, de ter ou não filhos, de casar-se ou não, de ter filhos sem ser casada, enfim, do reconhecimento das mulheres como atores sociais

dotados de autonomia e passíveis de realizarem vidas em separado, sem a proteção masculina.

Algumas considerações

Após essa rápida trajetória da educação feminina na história da educação brasileira, com o objetivo de esclarecer aspectos históricos de sua inserção formativa e profissional, pode-se falar em ganhos para as mulheres neste século recém-iniciado. A historiografia muitas vezes mostra as mudanças como resultado de uma política de *concessões*, sem contar que elas foram resultado do atendimento às reivindicações e, portanto, conquistas. Sem os vários movimentos das mulheres, sem a resistência de algumas delas e o desafio que lançaram à sociedade, tais resultados demorariam muito mais para serem implementados.

Ainda resta muito por fazer, dado que as mulheres continuam a receber menores salários no mundo do trabalho, e a violência, principalmente no âmbito familiar, é uma realidade nem sempre denunciada e com estatísticas alarmantes. Em alguns países do mundo não ocidental, a situação de subordinação e inferioridade feminina assume contornos de verdadeira escravidão e atentado aos direitos humanos. Ainda hoje, “os direitos e as escolhas das mulheres em matéria de reprodução podem ser severamente restringidos a serviço de políticas nacionalistas (natalistas ou de outros tipos), ou em nome de dogmas religiosos” (CUÉLLAR, 1997, p. 187).

Atualmente, não só a maioria dos lares de baixa renda como também de classe média são sustentados com o trabalho feminino. Como as mulheres dão conta dessa tarefa? Como sempre o fizeram suas antepassadas, usando recursos de muita engenhosidade e ao alcance daquilo que podem realizar, desempenhando profissões nas quais, usando as infinitas artes do intramuros da domesticidade, conseguem sustentar-se e a seus filhos. Outras se dirigiram para as fábricas, para o comércio, para os hospitais, e recebem salários inferiores, resultantes de uma visão equivocada de que os vencimentos das mulheres são o segundo

salário da família e, portanto, podem ser menores. Muitas conseguem estudar para ter um diploma e são professoras, enfermeiras, telefonistas, bibliotecárias.

No entanto, mesmo com conquistas na área dos direitos humanos, ainda coexistem na sociedade deste milênio as várias estereotipias que continuam a definir os sexos pela crença em comportamentos tipificados para homens e mulheres. Disso resultam inúmeras regras que colocam homens e mulheres como opositores e não como parceiros, esquecendo-se que as relações entre os sexos devem ser mensuradas em termos de alteridade, a relação com o outro, e não contra o outro.

O mercado de trabalho no mundo atual se abre para as capacidades cognitivas de cada profissional e sua maneira de dominar os requisitos básicos para desenvolver uma profissão. Para isso, apenas o letramento reivindicado por nossas antepassadas não é suficiente para mulheres ou homens intermediarem sua relação com o trabalho e a sociedade. A igualdade somente pode ser processada com o acesso amplo e irrestrito ao conhecimento acumulado ao longo das gerações. E esse conhecimento não pode ser fragmentado pelas divisões de classe, gênero ou raça que existem na sociedade.

As inovações tecnológicas afetam as relações de gênero em termos de educação e trabalho, no sentido de que o mundo de hoje se assenta no conhecimento e em habilidades comuns aos dois sexos. A máquina, ao substituir a força física, e os avanços da tecnologia podem muito bem colocar homens e mulheres em patamares igualitários. A partir disso, o que conta é a competência e a qualificação profissional de cada um.

Em resumo, das antigas reivindicações de poder *ler as letras e desenvolver a escritura*, até a atual ocupação de postos de trabalho e construção de carreiras profissionais de êxito, um longo caminho foi percorrido pelas mulheres. E a profissão docente, como espaço feminino, foi um fator decisivo para sua emancipação (ALMEIDA, 1998).

Finalizo com uma homenagem a Rose Marie Muraro (1932-2014), intelectual feminista, que deixou entre nós um espaço vazio na defesa dos direitos das mulheres:

Estamos hoje verdadeiramente num ponto de mutação da humanidade em que o masculino e o feminino tomam um outro sentido, ganham uma outra dimensão, indo até o enfrentamento entre o poder que destrói e a vida que quer nascer. Não são mais dimensões apenas individuais, mas abrangedoras de toda a realidade humana (MURARO; BOFF, 2002, p. 122).

Referências

ALMEIDA, J. S. de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1998.

ALMEIDA, J. S. de. *Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?* Campinas: Autores Associados, 2007.

SÃO PAULO (Estado). *Anuario do ensino do Estado de São Paulo 1907-1908*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1908.

ARAÚJO, E. A arte da sedução: sexualidade feminina na Colônia. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto; Ed. da Unesp, 1997.

COSTA, J. F. da. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

CUÉLLAR, J. P. de. (Org.). *Nossa diversidade criadora*: Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento. Campinas: Papirus/Unesco, 1997.

HILSDORF, M. L. S. *Francisco Rangel Pestana*: jornalista, político, educador. 1986. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

MANOEL, I. A. *Igreja e educação feminina*: uma face do conservadorismo. São Paulo: Ed. da Unesp, 1996.

MOACYR, P. *A instrução pública no Estado de São Paulo*: primeira década republicana – 1890/1893. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1942. (Brasiliense, v. 213).

MURARO, R. M.; BOFF, L. *Feminino e masculino*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

REIS FILHO, C. dos. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez, 1989.

RODRIGUES, L. M. P. *A instrução feminina em São Paulo: subsídios para sua história até a proclamação da República*. São Paulo: Faculdade de Filosofia Sedes Sapientiae; Escolas Profissionais Salesianas, 1962.

Recebido: 22/06/2014

Received: 06/22/2014

Aprovado: 26/07/2014

Approved: 07/26/2014